

Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf
Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 2, S. 223-241



Quellenangabe/ Reference:

Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf: Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 2, S. 223-241 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105032 - DOI: 10.25656/01:10503

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105032>

<https://doi.org/10.25656/01:10503>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2012

■ *Thementeil*

**Standards in historischer Perspektive –
Zur vergessenen Vorgeschichte output-
orientierter Steuerung im Bildungssystem**

■ *Allgemeiner Teil*

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund:
individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen
Erwartungen

Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer
kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie

Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der
Sonderpädagogik

Gründungsmythen der Heilpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem

Johannes Bellmann/Florian Waldow

Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem.

Zur Einführung in den Thementeil 139

Johannes Bellmann

„The very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency

143

Florian Waldow

Taylorismus im Klassenzimmer: John Franklin Bobbitts Vorschläge zur standards-based reform

159

Walter Herzog

Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft

176

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem“

193

Allgemeiner Teil

Carolin Rotter

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen

204

<i>Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke</i>	
Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie	223
<i>Dagmar Hänsel</i>	
Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der Sonderpädagogik	242
<i>Vera Moser</i>	
Gründungsmythen der Heilpädagogik	262
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Marten Clausen</i>	
Wolfgang Einsiedler (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung	275
<i>Hans-Ulrich Grunder</i>	
Rita Hofstetter: Genève: Creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle – première moitié du XXe siècle)	278
<i>Gerhard Zimmer</i>	
Michael Knoll: Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik	280
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	283
Impressum	U 3

Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke

Kontrolliertes Laissez-faire

Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie

Zusammenfassung: Dass Unterricht ein komplexes, durch doppelte Kontingenz gekennzeichnetes Geschehen sei, dessen Wirkungen sich kausal nicht bestimmen lassen, ist in der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung mittlerweile unstrittig. Strittig bleibt, was aus dieser Einsicht für die empirische Erforschung, aber auch für eine Theorie des Unterrichts folgt. Im Anschluss an neuere Entwicklungen in den Sozialwissenschaften schlagen die Autoren vor, „Emergenzkonstellationen“ des Unterrichts in den Mittelpunkt empirischer Forschung zu stellen. Im Lichte der Erträge eines DFG-Projektes werden Überlegungen zu einer empirisch gehaltvollen Theorie des Unterrichts vorgetragen. Diese beansprucht, das operative Geschehen im Unterricht kontingenzgewärtig zu erfassen und zugleich der Pädagogizität unterrichtlicher Kommunikation Rechnung zu tragen.

1. Einleitung

In der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung besteht zwischen den unterschiedlichen Forschungslinien mittlerweile weitgehend Konsens darüber, Unterrichten als soziale Praktik zu begreifen, deren Wirkungen ungewiss sind. Zweifellos handelt es sich beim Unterrichten um ein hoch komplexes, nicht-lineares soziales Geschehen, in dem retrospektiv Wirkungen erkannt, aber nicht sicher vorhergesagt werden können. Das zwingt zu einer, der pädagogischen Tradition durchaus geläufigen, Selbstbescheidung. Man muss fehlende Kausalität durch Wahrscheinlichkeit ersetzen und von direktem „Bewirken“ auf indirektes „Ermöglichen“ in der doppelten Bewegung von „Geschehen-Lassen/Einschränken“ umstellen.

Inzwischen gehen alle Ansätze, die hypothesen-prüfend verfahrenende Effektivitätsforschung (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Helmke, 2003; Klieme, 2006; Pauli & Reusser, 2006) ebenso wie die rekonstruktiv-sinnverstehende Unterrichtsforschung (vgl. Breidenstein, 2006; Gruschka, 2009; Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2008; Krummheuer, 2002; Lüders, 2003), von „doppelter Kontingenz“¹ als einer unhintergehbaren Eigenschaft des Unterrichts aus. Sie ergebe sich daraus, dass zwischen Lehren und Lernen, der Vermittlung von Wissen und seiner Aneignung, zwischen Kommunika-

1 Der Begriff geht auf T. Parsons und E. Shils (1951) zurück und beschreibt dort das Bezugsproblem sozialen Handelns. Für alle Interaktionen gilt, dass Aktion und Reaktion jeweils aus einer Mehrzahl von Möglichkeiten auswählen und damit auch die Anschlußmöglichkeiten für weitere Aktionen und Reaktionen beeinflussen können (S. 3-29). Deshalb stellt sich die Frage, wie zielgerichtetes soziales Handeln möglich wird. Niklas Luhmann (1984, S. 148-190) hat die Zentralität des Problems bekräftigt und darauf hingewiesen, dass Handlungen „nur durch Lösung des Problems der doppelten Kontingenz konstituiert werden können“ (S. 149).

tion und Bewusstsein, eine Kluft bestehe. Der Unterrichtsverlauf müsse als Resultat einer dynamischen Interaktion zwischen Lehrperson *und* Schülern begriffen werden. Die reale Ordnung des Unterrichts emergiere in nicht vorhersehbarer Weise aus einer eigensinnigen, von unterschiedlichen Motiven getragenen ko-produktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit einem Gegenstand unter variierenden institutionell-organisatorischen Gegebenheiten.

Weiterhin strittig zwischen den Forschungslinien bleibt, was aus der Einsicht in die fehlende Kausalität pädagogischen Handelns theoretisch und operativ für die Plan- und Steuerbarkeit, Effizienz und Effektivität des Unterrichts folgt und welche Erwartungen unter solchen Vorzeichen an das Kompetenzprofil des Lehrpersonals zu richten wären. Um diese Fragen beantworten zu können, würde ein übergreifendes Theorieangebot gebraucht, das die „Emergenzkonstellationen“ (Lindemann, 2009, S. 139-140) im Unterricht und damit die Frage der Formbildung von Unterricht angesichts von Kontingenzen und fehlender Kausalität hinreichend präzise modellierbar machte. Mit sozialwissenschaftlichen Mitteln hätte eine kontingenzgewärtige Unterrichtsforschung die Bedingungen der Möglichkeit pädagogischer Interventionen aufzuklären. Es ginge darum, die *operative* Logik des Unterrichts, aber auch anderer Formen der Erziehung, als einen Generator zu behandeln, der eine spezifische *pädagogische* Ordnung hervorbringt, „die nicht auf das Handeln eines Einzelnen zurückgeführt werden kann“ (S. 139-140), sondern als unprognostizierbarer Effekt der Interaktion verstanden werden muss. Dabei müsste der Fokus auf der *Pädagogizität* des Unterrichts liegen. Mit „Pädagogizität“ soll eine besondere Form der Sozialität bezeichnet werden, die auf die Ermöglichung von Lernen fokussiert ist.² Es ginge darum zu beobachten, wie im Unterricht die normative Erwartung an die Schule prozessiert wird, dass Schülerinnen und Schüler etwas Bestimmtes lernen sollen.

Erst mit einer Theorie, die solche „Emergenzkonstellationen“ in den Mittelpunkt rückte, könnten die Aufgaben, die für die Unterrichtsforschung aus dem Problem „doppelter Kontingenzen“ entstehen, angemessen beschrieben werden (Abschnitt 2). Den Zugang zur operativen Ebene des Unterrichts kann man gewinnen, wenn man auf die Unterscheidung von Sach-, Sozial- und Zeitdimension zurückgreift, die Niklas Luhmann zur Beschreibung sozialer Systeme vorgeschlagen hat. Die Aufgabe besteht darin, diese allgemeinen analytischen Unterscheidungen im Lichte empirischer Beobachtungen von Unterrichtsverläufen für den Zweck einer Theoretisierung des sozialen Phänomens Unterricht zu spezifizieren (Abschnitt 3). Abschließend kann die Leistungsfähigkeit dieser kommunikationstheoretisch informierten Unterrichtstheorie für die empirische Bildungsforschung beurteilt werden (Abschnitt 4).

2 Der Begriff der Pädagogizität geht auf Marian Heitger (2004) zurück, der ihn in bildungsphilosophischer Tradition zur Beschreibung eines normativen Propriums der Pädagogik nutzt. Hier wird er verwendet, um den operativen Modus einer bestimmten Kommunikationsform empirisch beschreibbar zu machen, in der Lernen durch die sequenzielle Verkettung von kommunikativen Ereignissen ermöglicht und bestimmt werden soll.

2. Das Kontingenztheorem und die Umstellung auf eine kommunikationstheoretische Perspektive in der Unterrichtsforschung

Es war Niklas Luhmann (1962), der wiederholt darauf hingewiesen hatte, dass kausal determinierte Systeme „im Bereich des sozialen Lebens“ nicht vorkommen (S. 621), da es sich bei sozialen Systemen um (zukunfts-)offene, d.h. dynamische, sinnbasierte, nicht kalkulierbare Systeme mit grundsätzlich *unbegrenzten* Veränderungsmöglichkeiten handle, bei denen auf allen Seiten mit Lernen gerechnet werden muss. Er plädiert deshalb dafür, im Kontext des Sozialen von einer „linearen Gegenstandsvorstellung“ Abstand zu nehmen, „die nach dem Muster von Kausalbeziehungen interpretiert werden kann“, und schlägt stattdessen das Konzept der „soziokulturellen Evolution“ als Heuristik zur Untersuchung aller sozialen Systeme vor (Luhmann, 2004, S. 241).

Diese Heuristik kann auch für die Untersuchung des sozialen Systems Unterricht benutzt werden. Nach dem Rekurs der Unterrichtsforschung auf Verhaltens- und später auf Handlungs- bzw. Interaktions-, Sprechhandlungs- und schließlich Praxistheorien würde mit dem Wechsel zu einer allgemeinen Theorie „symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien“ (Luhmann, 1997, S. 190ff.) ein avancierter Theorietyp für die Erziehungswissenschaft aktiviert, der den Entwicklungen in den modernen Natur-, aber auch Sozialwissenschaften folgt (vgl. Lindemann, 2009, S. 141ff.).

Symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien, wie Macht, Liebe, Geld oder Wahrheit, stellen aus der Sicht der soziologischen Evolutionstheorie Lösungen für das Unwahrscheinlichkeitsproblem von Kommunikationserfolgen in der modernen Gesellschaft dar. Durch die Generalisierung von Erwartungen erhöhen sie die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs von Verstehensoperationen in einem bestimmten Kommunikationskontext und invisibilisieren dadurch das allgemeine Problem doppelter Kontingenz (vgl. Luhmann, 1997, S. 190ff.).

Auch Erziehung lässt sich als ein solches Kommunikationsmedium auffassen, in dem die absichtsvolle Veränderung von Verhaltensdispositionen und die Bestimmung von Lernen durch symbolisch generalisierte Formen möglich werden. Wie die Veränderung der kognitiven und moralischen Dispositionen einer Person auf der operativen Ebene der Unterrichtsinteraktion symbolisch vollzogen wird, d.h. welche Formen „Erziehung als pädagogische Kommunikation“ (Kade, 2004) ausbildet, um die Unwahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Synchronisation von Lehren und Lernen in Wahrscheinlichkeit zu transformieren, wäre empirisch zu untersuchen.³

Mit der Umstellung von einer handlungs- auf eine *kommunikationstheoretische* Perspektive gewinnt man Distanz zu einer akteurszentrierten Betrachtung des Unterrichts, in der dieser nur tätigkeitsbezogen als Realisierung von Plänen und Absichten der Lehrperson erscheinen kann. In einer kommunikationstheoretischen Gegenstands-

3 In der Unterrichtsforschung wurde dieses Theorieangebot, das sich an kommunikations- und evolutionstheoretischen Prämissen orientiert, zur Theoretisierung des Unterrichts bislang erst in Ansätzen, abstrakt und ohne Kontakt zur empirischen Forschung rezipiert (vgl. Herzog, 2002; Proske, 2003; Scheunpflug, 2004; skeptisch Lüders, 2004).

bestimmung, die den Ereignischarakter des Sozialen betont, kommen Handlungen aller Beteiligten bei der Hervorbringung der sozialen Ordnung vor. Sie werden aber lediglich als ein Bestandteil, ein Element der Evolution des Unterrichts behandelt, der sich als nichtprognostizierbarer Effekt des Zusammenspiels von Schüler- und Lehrerbeiträgen selbst fortschreibt.⁴

Eine solche Umstellung kann auf eine Reihe von Theorieangeboten allgemeiner Art zugreifen (vgl. Baecker, 2005; Luhmann, 1997; Nassehi, 2003). Versucht man soziale Prozesse wie Erziehung mit dem Begriff der Kommunikation zu erfassen, bringt man schon in der Prämisse die Gegenstandsbeschreibung in Opposition zu der in der Praxis gepflegten, aus der Teilnehmerperspektive unabdingbaren Annahme eines Kausalitätskontinuums zwischen den Verhaltensweisen der beteiligten Akteure. Stattdessen wird aus einer Beobachterperspektive die Regelmäßigkeit betont, mit der Unvorhergesehenes die Handlungspläne der beteiligten Akteure durchkreuzen kann (vgl. Baecker, 2005, S. 8).

In der Welt des Sozialen bekommt man es also unweigerlich „mit mehr Möglichkeiten zu tun [...], als man bewältigen“ und voraussagen kann (Nassehi, 2003, S. 5). Angesichts des Kontingenzzindex des Sozialen bestehe das spezifische Kalkül der Kommunikation nun darin, so Dirk Baecker (2005), in eine bis dahin unbestimmte Welt Festlegungen einzuführen (S. 254), d.h. Kontingenz einzuschränken. Auf diese Weise wird ein Prozess in Gang gesetzt, in dem sich soziale Ordnung (Form) bildet. Insofern läuft auch Kommunikation unter Anwesenden, wenn sie nicht einfach endet, auf Struktur- und schließlich Systembildung hinaus. Durch absichtsvolle Kontingenzeinschränkung werden Sinnräume als Erwartungszusammenhänge erzeugt, die dann bestimmte Anschlüsse wahrscheinlicher werden lassen und wieder andere ausschließen (vgl. Kieserling, 1999, S. 179ff.).

Systembildung erklärt sich dabei nicht allein aus präterminierten normativen Vorgaben oder von außen vorgegebenen funktionalen Notwendigkeiten, wie das bei Parsons noch konzipiert war, sondern sie muss selbst als emergenter Vorgang begriffen werden, in dem situativ hervorgebrachte kommunikative Ereignisse miteinander verkettet werden. Ordnung ist das Produkt kommunikativer Auseinandersetzungen um Kontingenzeinschränkungen, d.h. um Bedeutungsfestlegungen, die sich in symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien verdichten und reproduzieren. Die kommunikationstheoretische Perspektive auf soziale Prozesse eröffnet die Möglichkeit, Ordnungs- und Strukturbildung als Ergebnis einer *Evolution* zu verstehen, die kein verursachendes Zentrum hat (vgl. Luhmann, 1981, 2004). Kommunikationssysteme erzeugen Erwartungsstrukturen, d.h. ein symbolisch generalisiertes Sinnangebot, das sich im weiteren Prozessieren eines Systems bewähren muss, dann entweder beibehalten werden kann oder gegebenenfalls korrigiert werden muss. Die Struktur und Ordnung von Systemen ist entsprechend nichts „Festes“, sondern „Bedingungen der Einschränkung des Bereichs anschlussfähiger Operationen“ (Luhmann, 1997, S. 430).

4 Mit ähnlicher Stoßrichtung und ebenfalls Anschluss suchend an Luhmanns Theorie sozialer Systeme, aber auf der Grundlage einer praxistheoretischen Gegenstandsbestimmung (Reckwitz, 2003), sucht Georg Breidenstein (2010) „schulischen Unterricht als interaktives und kommunikatives Geschehen in eigenem Recht zu beschreiben“ (S. 872).

Das Kontingenzproblem als Grundproblem des Sozialen fordert einen evolutionären Prozess der Kontingenzeinschränkung heraus, in dem ein Bewährungs-, Variations- und Stabilisierungskanal für Ordnungs- und Strukturbildungen entsteht. Den Prozess der „Bewältigung von Kontingenz“ (Nassehi, 2008, S. 92) gilt es, in einem iterativen Verfahren von empirischer Analyse und theoretischer Bestimmung für Erziehung in der Form Unterricht zu konkretisieren (vgl. Nassehi & Saake, 2002; für die methodologische Reflexion des Verhältnisses Theorie und Empirie vgl. Kalthoff, Hirschauer & Lindemann, 2008). Die Unterrichtsforschung könnte dann die empirisch vorgefundenen Unterrichtsverläufe als Formbildungen im Medium pädagogischer Kommunikation rekonstruieren und sie als pädagogische Lösungen für das Bezugsproblem doppelter Kontingenz und fehlender Kausalität ausweisen.

Jochen Kades Überlegungen zur pädagogischen Kommunikation, die aus Untersuchungen im Bereich der Erwachsenenbildung hervorgegangen sind (Kade & Seitter, 2007), lassen sich auf den Untersuchungskontext Schulunterricht übertragen und empirisch spezifizieren. Erziehen wird bei Kade als das Prozessieren der *Differenz* von Vermittlung und Aneignung behandelt und sieht sich in dieser differenzierungstheoretischen Perspektive mit dem Problem konfrontiert, die strukturelle Ungewissheit ihres Gelingens zu bearbeiten. Im Medium pädagogischer Kommunikation bilden sich Formen aus, in denen Lernen kommunikativ sichtbar gemacht werden kann (vgl. Dinkelaaker, 2007). Die dazu notwendige Operation bildet allerdings nur eine Seite der Bearbeitung des Kontingenzproblems der Erziehung. Im schulischen Unterricht wird die absichtsvolle Beeinflussung von Verhaltensdispositionen von Heranwachsenden mit einem definierten Ziel versucht – seien es domänenspezifische Kompetenzen oder domänenübergreifende Befähigungen, wie Mündigkeit, Toleranz und Kritikfähigkeit. Der Lehrperson darf nicht gleichgültig sein, wie sich die Adressaten das Erziehungsangebot aneignen. Insofern kann pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht nicht auf die Erwartung verzichten, dass Schüler/innen die in Rede stehenden Aufgaben in einer Weise bearbeiten, die den ihnen zugrunde liegenden Erziehungsansprüchen möglichst nahe kommt. Im Unterricht muss zum *Wie* dieser Aneignung Stellung bezogen werden. Die Einflussnahme der Erziehung realisiert sich dann als eine Abfolge der Ermöglichung von Erleben, der Selektion von erwünschten Verstehensanschlüssen, ihrer Vereindeutigung und ihrer Bestätigung.

Mit der kommunikations- und evolutionstheoretischen Perspektive auf Unterricht eröffnet sich eine aussichtsreiche Neuausrichtung der empirischen Erforschung von Unterrichtsverläufen. Sie betrifft die Heuristik, mit der die Nutzung und Einschränkung von Kontingenz sowie die daraus resultierende Systembildung des Unterrichts beschrieben wird. Einer kommunikationstheoretischen Betrachtung geht es um *Formbildungen* im Medium pädagogischer Kommunikation, zu denen etwa Unterricht, Kurse, Seminare oder Workshops gerechnet werden können. Dann wäre *Unterricht* eine mögliche *Form* pädagogischer Kommunikation, die im organisatorischen Kontext Schule Stabilität erhält; andere Formen wie der *Workshop* entstehen im Kontext außerschulischer Jugendbildung, der *Kurs* dominiert die Erwachsenenbildung, das *Seminar* die universitäre Lehre, die *Führung* schließlich tritt auf im Kontext von Museen und Gedenkstätten.

Alle diese Formbildungen sollen der Ermöglichung des Lernens dienen und, in unterschiedlicher Dosierung, auch der Erziehung in dem Sinne, dass Lernen fokussiert und der Lernerfolg kriterienbezogen kontrolliert wird. Empirisch vergleichend kann man solche Formen auf ihre je spezifische Leistungsfähigkeit für die Bearbeitung der Strukturprobleme pädagogischer Kommunikation untersuchen (vgl. Proske & Radtke, 2007). Wie kommen solche Formbildungen zustande? Sie sind das keineswegs selbstverständliche Resultat der Nutzung und Einschränkung von Möglichkeitsbedingungen auf drei Ebenen: der Semantik, der Organisation und der Interaktion.

Semantik meint die pädagogischen Begriffe, Ideen und Programme, mit denen Erziehung und Unterricht sich selbst beschreiben, Ziele setzen und sich so als pädagogische Veranstaltung kenntlich machen. Solche Selbstbeschreibungen referieren auf wissenschaftliche Erkenntnisse, anthropologische Annahmen, moralische Prinzipien, politische Vorgaben und professionsethische Orientierungen. Sie beziehen sich auf die operative Ebene des Unterrichts, zeichnen etwa ein Bild des Kindes oder favorisieren ein Lehr-Lern-Schema und ein daraus abgeleitetes didaktisches Konzept. Selbstbeschreibungen müssen jedoch von der operativen Ebene der Interaktionen im Unterricht unterschieden werden. Semantiken können ausgetauscht werden, ohne dass die Praxis sich ändern müsste. Das Verhältnis von Semantik und operativer Ebene bedarf insofern weiterer Klärung (vgl. Stäheli, 1998).

Organisation bezeichnet die materiellen *Rahmenbedingungen*, die der pädagogischen Kommunikation – in der Form Unterricht durch die Schule – qua politisch-administrativer Entscheidung gesetzt werden. Beginnend mit der Schulpflicht wird über die Klassenzusammensetzung, den Lehrplan, die Periodisierung des Unterrichts, das Gebäude, die Lehrerbildung usw. als Voraussetzung für Erziehungsprozesse entschieden. Auf diese Weise werden Einschränkungen der Kontingenz des Erziehungsgeschehens vorgenommen, die bis auf die Ebene der Interaktion durchschlagen.

Mit *Interaktion* schließlich ist die *operative Ebene* der Ausgestaltung pädagogischer Kommunikation gemeint. Im Medium der Kommunikation unter Anwesenden müssen immer neu sowohl die keineswegs selbstverständlichen Vorraussetzungen für Unterricht kommunikativ hergestellt und gesichert als auch die „eigentliche“ Aufgabe des Unterrichtens: Vermittlung, Aneignung und Bewertung als Verkettung von Ereignissen und Erlebnissen realisiert werden. Dies geschieht durch die situative Interpretation des Geschehens durch die Interaktionsteilnehmer. Die Interpretationen können sich in unterschiedlicher Weise an den semantischen und organisatorischen Rahmungen orientieren, werden aber nicht von ihnen bestimmt. Sie könnten immer anders sein und auch aus dem Rahmen fallen. Als Kommunikationsereignisse verknüpft, lassen sie sich retrospektiv als Ordnungsbildungen rekonstruieren, die sich zu der Form Unterricht verdichten.

Welchen Anteil die Elemente Semantik/Selbstbeschreibung, Organisation und Interaktion an der Kontingenzbewältigung und damit an der Ermöglichung pädagogischer Kommunikation haben, ist eine empirisch zu klärende Frage. Ihre Beantwortung gibt Auskunft über die spezifische Leistungsfähigkeit pädagogischer Formbildungen.

3. Unterricht als Form pädagogischer Kommunikation

Die theoretische Umstellung auf Pädagogische Kommunikation als Heuristik der Beobachtung erlaubt es, ein *operatives Verständnis von Unterricht* zu formulieren. Wenn das Bezugsproblem pädagogischer Kommunikation der Umgang mit Kontingenz ist, wenn es dabei im Kern um die Synchronisation von Lehren und Lernen geht, wenn weiter davon auszugehen ist, dass Formbildungen des Pädagogischen der Ermöglichung und Bestimmung von Lernen dienen und dass in der Form Unterricht definierte Ziele verfolgt werden, dann stellt sich der Unterrichtsforschung die Frage, welche Lösungen die Formbildung Unterricht für diese Bezugsprobleme bereitstellt.⁵

3.1 Unterricht als Form

Unterricht ist eine besondere, wissens- bzw. belehrungszentrierte Formbildung der pädagogischen Kommunikation unter Anwesenden, die allen Beteiligten als Form geläufig ist. Wie alle sozialen Systeme (vgl. Luhmann, 1984, S. 111 ff.) lässt sich auch dieses analytisch in drei Dimensionen beschreiben: Unterricht ist zentriert um einen Gegenstand/ein Thema (*Sachdimension*); er findet in einer bestimmten Schule/Klasse statt, die einem gegebenen Ordnungsrahmen unterliegt, der Erwartungen über die Art und Weise formuliert, wie miteinander interagiert und kooperiert wird (*Sozialdimension*); und er ist Teil einer organisatorisch spezifizierten Sequenz von vergangenen und künftigen Einheiten, die wiederum einen Anfang und ein absehbares Ende haben (*Zeitdimension*). Zu klären ist, *wie* das Kontingenzproblem der Pädagogik in diesen Dimensionen bearbeitet wird.

3.2 Sachdimension

Unterricht als eine Form der institutionalisierten Weitergabe von Wissen ist in der Sachdimension auf die absichtsvoll-zielgerichtete Beeinflussung von Lernprozessen bezo-

5 Die folgenden Überlegungen können sich auf Befunde aus einem DFG-Projekt „Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung“ (2005-2007) stützen, das unter der Leitung der Autoren von Verena Haug, Juliane Hogrefe und Oliver Hollstein an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M. realisiert worden ist. Gegenstand der Untersuchung war der Geschichts- bzw. Ethikunterricht zu den beiden Themen Holocaust/Nationalsozialismus und Rassismus/Multikulturalismus. Als Datenbasis dienten 38 Lehreinheiten, die in verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I und in settings der außerschulischen Jugendbildungsarbeit beobachtet, audiotekhnisch aufgezeichnet, zum Teil transkribiert und mit dem rekonstruktiven Verfahren der Sequenzanalyse analysiert wurden. Über die für die Politik bzw. Politikdidaktik relevanten Befunde hinausweisend (vgl. Meseth, 2008; Meseth & Proske, 2010; Proske, 2007, 2009b; Radtke, 2010) wird in diesem Beitrag der Akzent auf die Erträge für eine Theorie des Unterrichts und die Methodologie der Unterrichtsforschung gelegt (vgl. Proske, 2006, 2009a; Proske & Radtke, 2007; Meseth, Proske & Radtke, 2011).

gen und an die Fragen geknüpft, welche Inhalte mit welchem Ziel und mit welchen Mitteln an eine bestimmte Gruppe von Schülern vermittelt werden sollen. Mit diesen planungstechnischen Problemen, die in den unterschiedlichen Traditionen didaktischen Denkens ganz unterschiedlich bearbeitet werden, stellt sich kommunikationstheoretisch die Frage, wie die Differenz von Vermittlungsabsicht und Aneignungsrealität von Wissen operativ gehandhabt, wie also Kontingenz in Bezug auf das diadische Verhältnis von Lehrperson, Schüler und Sache bewältigt wird, das sich unter Bedingungen von Massenerziehung immer im Plural der Schulklasse formiert. Lehrpersonen und Schüler, die als Teilnehmer an der Kommunikation über ein Thema/eine Sache die kommunikativen Ereignisse gemeinsam erzeugen, beobachten und erleben, schließen auf der Basis ihrer Erlebnisse in nicht vorhersehbarer Weise an vorangegangene Ereignisse an. Alle Beteiligten erleben und verstehen auf eine von mehreren möglichen Weisen. Weil die von der Lehrperson gewählten didaktisch-methodischen Darstellungsformen der Sache nicht identisch sind mit dem Dargestellten, weil die Darstellung eines bestimmten Phänomens eben nicht das Phänomen selbst repräsentiert und restlos erklärt, erzeugt das Unterrichtsthema einen erheblichen Sinnüberschuss. Damit ist bereits den Sachen des Unterrichts ein nicht gering zu schätzendes Emergenzpotential eingeschrieben. Aus den gegebenen Möglichkeiten kann und muss die Aneignungsseite auswählen.

Von außen kann man die Lehrperson, die eine pädagogische Absicht verfolgt, dabei beobachten, wie es ihr – durch Lehrerfragen, also Fragen, welche die „richtige“ Antwort schon kennen, durch Aufgabenstellungen und Lösungshinweise – kommunikationsstrategisch gelingt oder misslingt, die Aneignungsoptionen/Anschlussmöglichkeiten der Schüler gezielt einzuschränken. Dazu versucht sie, deren nicht sichtbare, „innere“ Aneignungsweisen *zur Sprache zu bringen*, indem sie ihnen „Äußerungen“ abverlangt. Auf diese Weise sollen Lernprozesse, die unbeobachtbar im Bewusstsein der Schüler ablaufen, auf die „sichtbare Seite“ der Kommunikation gezogen werden. Zumindest kann die Lehrerin die Äußerungen als Indikatoren behandeln und Rückschlüsse auf (Lern-)Vorgänge im Bewusstsein der Schüler ziehen. Dazu muss sie mit ihren Fragen und Aufgaben versuchen, die Erlebnis-, aber vor allem die Wahl- bzw. Anschlussmöglichkeiten der Schüler didaktisch-methodisch-rhetorisch so einzuschränken, dass sich die Wahrscheinlichkeit intentionsgemäßer, in ihrem Sinne „richtiger“ Aneignung des zu vermittelnden Wissens über Sachen erhöht. Die Lehrperson sucht nach der „zwingenden“ Frage, die Schüler geben durch ihre Antworten zu erkennen, *wie* sie verstanden haben, und provozieren neue Interventionen der Lehrerin – bis die Stunde zu Ende ist.

Neben dem spezifischen Frage-Format, das die Aneignungsoptionen im flüchtigen Gespräch einzuschränken sucht, ist es vor allem der Übergang von der Sprachlichkeit zur Schriftlichkeit, an der sich die Bestimmung von Lernen in der Form Unterricht ablesen lässt. Tafelanschriften, Folien, die Aufforderung, etwas Bestimmtes mitzuschreiben, aber auch Arbeitsblätter stellen eine Verfestigung der mündlichen Repräsentation der Sache dar (vgl. Kalthoff & Falkenberg, 2008, S. 915ff.). Mit ihnen wird eine bestimmte Sicht auf den Gegenstand erzeugt, indem das zu wissende Wissen vereindeutigt und die „richtige“ Aneignung fixiert werden. Die Repräsentationstechniken – Sprache und Schrift – limitieren den Möglichkeitsraum der Anschlussoptionen, stellen die

Emergenz von Vermittlungs- und Aneignungsoperation aber keineswegs still. Das Problem der doppelten Kontingenz bleibt gerade durch das „Dritte“: die Sache mit ihrem Sinnüberschuss, in der pädagogischen Kommunikation präsent (vgl. Meseth, Proske & Radtke, 2011).

Ein besonderes Emergenzpotential der Sachen des Unterrichts wird bei der Behandlung moralisch konnotierter oder politisch umstrittener Themen wie Nationalsozialismus oder Migration wirksam. In diesem Falle wird der Anspruch an die Schüler formuliert, nicht nur Wissen zu erwerben, sondern auch die Geltungsmodalitäten von moralischen Normen zu erlernen (vgl. Nunner-Winkler, 2009, S. 532). Die Programme politisch-moralischer Erziehung zielen in der motivationalen Dimension auf die Formung „der Bereitschaft, bekannte und recht verstandene Normen auch dann zu befolgen, wenn Eigeninteressen dawider stehen“ (S. 538). Wie bearbeitet die unterrichtliche Kommunikation diese Aufgabenstellung?

Die Differenz von Darstellung und Dargestelltem generiert im Fall solcher Themen, die nur geringe Spielräume der moralischen Beurteilung zulassen, ein polemogenes Potential, das nah am Konflikt gebaut sein kann. In der sequenziellen Rekonstruktion von Unterrichtsverläufen zu moralischen Themen zeigt sich, dass die Kommunikation, an der Schüler und Lehrer beteiligt sind, – genau wie im Alltag – solche polemogene Inhalte trittsicher umschiffet und konsequent auf Konfliktvermeidung eingestellt ist (vgl. Schneider, 2004). Dadurch entsteht eine besondere Form der Pädagogizität. Operativ kann der konfliktträchtige Inhalt moralischer Fragen durchaus als Kontroverse inszeniert werden, tatsächlich wird er jedoch regelmäßig durch eine konsequente *Kognitivierung*, d.h. durch Reduktion auf *die Erörterung von Geltungsansprüchen moralischer Gründe* aufgelöst. Um Konflikte zu vermeiden, wird die Kommunikation weitestgehend freigehalten von Werturteilsfragen, in der die Schüler ihre politisch-moralische Gesinnung zum Ausdruck bringen müssten. Es etabliert sich stattdessen eine moralfreie Kommunikation über Moral. *Moralische* Kommunikation, welche die ganze Person anrufen und Fragen von Achtung und Anerkennung der Person thematisieren müsste (vgl. Bergmann & Luckmann, 1999), wird im Unterricht durch die Selbstbegrenzung auf die Ermöglichung von Erleben und durch die Bewertung allein kognitiver Leistungen vermieden (vgl. Hogrefe, Hollstein, Meseth & Proske, 2012).

Im Unterricht konstituiert sich so gesehen ein besonderer gesellschaftlicher Sinnbezirk, in dem der Anspruch auf Anerkennung als mündiger Bürger ausgesetzt werden kann. Auf unerwünschtes Verhalten kann *pädagogisch* reagiert werden, und eben nicht, wie im Rechtssystem, mit Recht (Strafe), oder, wie im Alltag, mit Moral (Achtung). Kinder und Jugendliche sind *per definitionem* noch nicht voll sozialisierte, nicht voll kompetente Akteure, auf deren moralische Entwicklung mit Nachsicht reagiert werden kann. Das *Pädagogische* der Kommunikation, die in erziehender, d.h. moralischer Absicht geführt wird, besteht paradoxerweise gerade im *Verzicht* auf eine moralisierende Bewertung der Person des Zöglings.⁶

6 Mit dieser Einsicht wäre Jürgen Oelkers' Versuch, Erziehung als eine Form moralischer Kommunikation zu konzipieren, insofern zu differenzieren, als empirisch auf der operativen Ebene der Unterrichtskommunikation zwischen Erziehung als pädagogischer Kommuni-

Die Reflexionsdisziplin der Pädagogik/Didaktik hat in ihrer Semantik eine pädagogische „Moral für den Umgang mit Moral“ (Bergmann & Luckmann, 1999, S. 13-36) entwickelt, die pädagogisches Handeln anleiten und seine Mittel normativ begrenzen soll.⁷ Empirisch zeigt sich, dass die Grundsätze der pädagogischen Moral: Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot und Pluralismusgebot auch operativ befolgt werden. In der Sachdimension sieht es so aus, als ob der Unterricht sich darauf beschränken kann, „Lernsequenzen ergebnisbezogen zu organisieren“ (vgl. Tenorth, 2006, S. 585) und seinen Anspruch auf Erziehung, selbst bei politisch-moralisch ambitionierten Inhalten, in der Erörterung von Geltungsfragen moralischer Gründe erfüllt sieht.

Dass das polemogene Potential moralisch konnotierter und mit Erziehungsansprüchen versehener Themen trotz ihrer Kognitivierung nicht gänzlich stillgestellt werden kann, zeigt sich daran, dass moralische Kommunikationssequenzen nicht zu vermeiden sind, wenn Schüler auf *unausgesprochene* moralische Unterstellungen und Erwartungen, die aus der Sache kommen, von sich aus im Modus moralischer Kommunikation reagieren. Aber auch in diesen Fällen ist zu beobachten, dass die Kommunikation unter Mithilfe aller Beteiligten die aufbrechenden Konflikte durch Kognitivierung wieder in den Modus moralfreier Kommunikation *über* Moral zurückzuführen suchte. Die Form Unterricht entschärft ersichtlich das Risiko, dass Bewertungen von Äußerungen der Schüler, auf die zielgerichteter Unterricht nicht verzichten kann, die Person des Schülers moralisch infrage stellen. Moralisch problematische Aneignungen des angebotenen Wissens werden im Gespräch nicht auf die ganze Person (den Menschen) zugerechnet, sondern ausschließlich als kognitive Fehler des Schülers behandelt und u.U. korrigiert. Ein schlechter Schüler ist noch kein schlechter Mensch.

3.3 Sozialdimension

Der Unterricht bleibt jedoch bei einer Kognitivierung des Gegenstandes als Lösung für das Problem der erzieherischen Ermöglichung und Kontrolle von Lernen nicht stehen. Der Verzicht auf moralische Bewertung bezieht sich alleine auf die Einschränkung der Aneignungsweisen in der Sachdimension des Unterrichts, nicht aber in der Sozialdimension. Hier geht es um die motivationalen Voraussetzungen der Schüler, um die Disziplinierung ihrer Aufmerksamkeit (vgl. Kade, 2010, S. 90), welche die kontinuierliche Arbeit an der „Sache“ erst ermöglicht. Empirisch lässt sich beobachten, dass sich Interventionen zur Motivierung und Disziplinierung an die Schüler in ihrer Rolle als Mitglieder der Organisation Schule richten. Durch Mitgliedschaft, mit der ein besonderes Gewalt- und Rechtsverhältnis konstituiert wird, sorgt der organisatorisch-institutionelle Rahmen (Zeit, Räume, Rollen, Fächer, Curricula/Schulbücher) dafür, dass die forma-

kation und moralischer Kommunikation als Achtungs-/Missachtungskommunikation unterschieden werden muß (Oelkers, 1992, S. 12ff.).

7 In Deutschland sind diese moralischen Grundsätze für die Politische Bildung festgeschrieben im sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ von 1976 (vgl. Schiele & Schneider, 1977).

len Bedingungen für die Behandlung der Unterrichtsthemen definiert, ja ritualisiert sind und mit relativ geringem Aufwand aktiviert werden können. Voraussetzung hierfür ist ein bestimmtes Maß an *commitment* seitens der Schüler, das unter den Bedingungen des verpflichtenden Charakters des Schulunterrichts allerdings nicht selbstverständlich ist (vgl. Vanderstraeten, 2004). Empirisch wird deutlich, dass das „Kerngeschäft Unterricht“ keineswegs störungsfrei verläuft oder die Schüler gleichsam aus sich heraus – inspiriert vom Bildungsgehalt der Sache und seiner didaktischen Präsentation, wie im Ideal des „erziehenden Unterrichts“ konzipiert – *aufmerksam* wären. Als „normal“ erweist sich vielmehr entweder funktionales *commitment*, das in der Unterrichtskommunikation weder als Störung noch als konstruktive Beteiligung erscheint; oder aber das *commitment* fehlt und muss zu Beginn oder auch im weiteren Verlauf der Stunde ausdrücklich herbeigeführt und auch erzwungen werden.

Die Option der Disziplinierung in der Sozialdimension steht in scharfem Kontrast zu der Strategie der Kognitivierung der Moral, die bei moralischen Fragen dem konfrontativen Zugriff auf die Person ausdrücklich ausweicht. Wenn es hingegen darum geht, die Aufmerksamkeit zu fokussieren und die gewünschten, schulkonformen Verhaltensweisen der Schüler als Mitglieder der Organisation Schule zu erzwingen, welche die Voraussetzung für die Durchführung eines ungestörten Unterrichts sind, sind beinahe alle Mittel der Disziplinierung recht, psychischer und notfalls auch physischer Zwang, der von der Anwesenheitspflicht über Ermahnungen, Beschämungen bis zur Drohung mit (zeitweiligem) Ausschluss reicht. Hier wird auch die Bedeutung der permanent mitlaufenden formalen Benotung für die Steuerung des Unterrichtsgesprächs ersichtlich. Der disziplinierende Zwang tritt in der Form *altruistischer Gewalt* auf. Semantisch legitimiert im höheren, advokatorischen Interesse des noch Unmündigen kann er sich strukturell auf Organisation stützen.

3.4 Zeitdimension

Die Problemlösungen in der Sachdimension: Kognitivierung moralischer Inhalte und Konfliktvermeidung sowie in der Sozialdimension: Erzwingung von Aufmerksamkeit und Mitmachbereitschaft sind noch keine Antwort auf das Wirkungsproblem. Sie gewährleisten lediglich die Fortsetzbarkeit des Unterrichts. Gerade die Tatsache, dass problematische Aneignung von Wissen nur auf der kognitiven Ebene bearbeitet wird, zeigt, dass im Unterricht nicht auf kurzfristige Wirkungen gesetzt werden kann. Er ist auf Kontinuität und Dauer angelegt. Die Schüler besuchen den Unterricht über viele Jahre. Wiewohl die Form Unterricht unabhängig von den Personen besteht, die zeitweilig in den Komplementärrollen des Lehrers und der Schüler inkludiert werden, wird der Unterricht als soziales System empirisch als Lehr-Lern-Gemeinschaft realisiert, zu der die Teilnehmer zum Zwecke des Lernens formiert werden. Schul- und Lebenszeit werden für eine organisatorisch bestimmte Zeitspanne in einer Erziehungsgemeinschaft synchronisiert, um Erziehung erst zu ermöglichen. Die Teilnehmer erleben eine gemein-

same Lehr-Lern-Geschichte, die in dem Maße Teil ihrer Biographie und ihres Lebenslaufes wird, wie sie die Operationen des Systems mit vollziehen.

Die pädagogische Kommunikation arbeitet über einen längeren Zeitraum an einer sinnhaften Verkettung von flüchtigen, interaktionsbasierten Kommunikationsereignissen, die qua Organisation zusammengehalten werden. Die nach Fächern geordneten Sequenzen sind eingebunden in ein *Curriculum*. Der Lehrplan bringt das Lehren und Lernen in eine zeitliche Ordnung, welche die kindliche Entwicklung in emotionaler und kognitiver Hinsicht zu berücksichtigen sucht. Ganz auf der Linie Schleiermachers kann man vor diesem Hintergrund, wie Matthias Proske (2009a) unter Bezugnahme auf kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien dargestellt hat, den Unterricht als einen Prozess verstehen, in dem die für relevant erachteten Wissensbestände aus dem kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft – curricular aufbereitet und didaktisch reduziert – für Zwecke des Lehrens und Lernens kommunikativ verfügbar gemacht werden. Dies geschieht nicht punktuell und für jede Unterrichtsstunde neu, sondern wird gerahmt von der Zeitordnung der Schule im Sinne einer Eigenzeit des Unterrichts – der Schulzeit –, die sich in Schulstunden, -tage, -wochen und schließlich Schuljahre gliedert. Die Gegenstände der Vermittlung finden ihre Form in zeitlich gestreckten Lehreinheiten und begegnen dem Schüler auf unterschiedlichem inhaltlichen Niveau gleich mehrfach in seiner Schulzeit.

Aber das Phänomen des Gedächtnisses kommt empirisch auch auf der operativen Ebene des Unterrichts vor. Das soziale System Unterricht hat sich mit einem eigenen Gedächtnis ausgestattet, über das ein (Klassen-)Buch, manchmal auch Protokoll geführt wird. Es ist das „soziale Gedächtnis“ der Schulklasse als Lehr-Lern-Gemeinschaft, das für die Kontinuierung der Kommunikation im Unterricht verfügbar gehalten wird. Dazu können einzelne kommunikative Ereignisse im sozialen Gedächtnis der Klassengemeinschaft erinnert und wiederholt werden.

Der temporäre Arbeitsspeicher des Unterrichts ist als ein personenunabhängiges Gedächtnis zu verstehen, in dem abgelegt ist, welches Wissen im Unterricht als ‚gewusst‘ unterstellt wird und der operativen Ebene des Unterrichts rekursiv als Strukturierungselemente für weitere Kommunikation zur Verfügung steht. Diese Strukturierungselemente beziehen sich zum einen auf die sachlichen Bezüge des Unterrichts, d.h. auf die kognitiven und normativen Erwartungen, die an das bereits vermittelte Wissen geknüpft sind. Die Kommunikation kann auf thematische Sequenzen verweisen, die in der Vergangenheit oder der Zukunft liegen. Zum anderen können Bezüge auf die Sozialdimension des Unterrichts aufgerufen werden. Innerhalb der Klassengemeinschaft entsteht über die formale Rollenordnung des Unterrichts hinaus eine soziale Ordnung, die das Verhalten der einzelnen Teilnehmer aufgrund der gemeinsam verbrachten Schulzeit erwartbar macht und wiederum kontingenzeinschränkend wirkt. Diese kollektive Erfahrung erweist sich als Ermöglichungsbedingung von sachlichem Lernen und sozialer Kontrolle. Man arbeitet dann tatsächlich, wie Johann Friedrich Herbart schon vorgesehen hatte, mit Gewöhnung, also mit Redundanz, und setzt darauf, dass kognitive, soziale und moralische Erwartungen, die in diesem „temporären Arbeitsspeicher“ des Systems Unterricht abgelagert sind, den Schülern als ein Angebot vor Augen stehen,

zu dem sie sich verhalten können – und am Ende eines Bildungsprozesses auch verhalten müssen. Genau dieses Arrangement könnte als realistische Beschreibung eines über einen langen Zeitraum ausgedehnten Angebots-Nutzungs-Modells gelten.

Das viel beschworene Wirkungs- bzw. Technologieproblem der Erziehung wird im sozialen System Unterricht gelöst, indem über institutionell-organisatorische Rahmungen thematische Kontinuität hergestellt, die Habitualisierung von Verhaltensnormen begünstigt und auf ständige Wiederholung gezielt, also letztlich auf Zeit gesetzt wird (vgl. Luhmann & Schorr, 1982, S. 32). Die didaktisch-methodische Ausgestaltung kurzfristiger und kleinschrittiger Lehr-Lern-Sequenzen, wie sie Gegenstand der Schul- und Unterrichtsforschung sind, ist vermutlich nicht ganz ohne Bedeutung, wohl kaum aber ausschlaggebend. Zielführend erscheint paradoxerweise die pädagogische Selbstbeschränkung der Mittel, wie sie dezidiert am Fehlen moralischer Bewertungen in politisch-moralischen Lernkontexten beobachtet werden konnte. Im Unterricht kann es nur um das Geschehen-Lassen („laisser faire“) von Lernen und erst *auf lange Sicht* um den Erwerb von Urteilsvermögen gehen. Weil man in der Schule Zeit hat, kann man selbst auf unangemessene kognitive und sozialmoralische Positionierungen der Schüler gelassen reagieren – und je nach Geschmack auf Sozialisation oder Bildung setzen.

Schüler und Lehrpersonen sind nach einer gemeinsam verbrachten (Schul-)Zeit unbestreitbar nicht mehr dieselben. Da sie in der Zeit jedoch nicht aufgehört haben „zu leben“, also an den Operationen vieler anderer Teilsysteme der Gesellschaft teilzunehmen, sind Ursache und Wirkung der Veränderungen, die sie durchgemacht haben, nicht eindeutig auf pädagogische Absichten zuzurechnen. So wie politische Planung Teil der sozialen Evolution der Gesellschaft ist, muss Erziehung in der Form Unterricht als Teil langfristig angelegter Sozialisations- und Bildungsprozesse von Personen verstanden werden.

4. Kontrolliertes Laissez-faire im Unterricht

Begonnen haben wir mit der Frage, ob und wie mit Hilfe einer kommunikationstheoretischen Modellierung des Unterrichts ein Desiderat der bisherigen empirischen Unterrichtsforschung behoben werden könnte. Es sollte darum gehen, eine empirisch gehaltvolle Theorie des Unterrichts zu entwickeln, die sich weder auf technische Machbarkeit noch auf programmatisch-normative Orientierungen beschränkt, sondern die das operative Geschehen realitätsnah erfassen und dabei dessen Pädagogizität Rechnung tragen kann. Mit einer kommunikationstheoretischen Modellierung von Unterricht gewinnt man eine polyadische, ereignisbasierte Beobachterperspektive zweiter Ordnung, die es erlaubt, die Instruktionen der Lehrer und die Aneignungen der Schüler sowohl in ihrer Differenz als auch in ihrer Einheit zu erfassen. Die unbeobachtbaren Absichten und die Motive, seien es die der Lehrperson oder die der Schüler, werden retrospektiv in Kommunikationsereignissen sichtbar, welche die Ordnungsbildung auf der operativen Ebene antreiben. Die jeweils konkrete Gestalt des Unterrichts ergibt sich, indem die jeweiligen Anschlussoptionen an vorangegangene Ereignisse durch semantische und organisatori-

sche Vorkehrungen so eingeschränkt werden, dass die Realisierung der pädagogischen Erwartungen wahrscheinlicher wird.

In der Sachdimension zeigt sich, dass die Pädagogizität, die den Unterricht als kommunikative Form zur Ermöglichung und Bestimmung von Lernen auszeichnet, einen besonderen Typus der Beeinflussung von Personen darstellt. Dieser Typus des Sozialen, der nur indirekt auf die Veränderung des Verhaltens von Personen, zunächst aber auf ihr Erleben zielt, gewinnt am jeweiligen Unterrichtsgegenstand seine je besondere Form. Seit dem 19. Jahrhundert ist pädagogisches Handeln immer als ein Oszillieren zwischen zweck- und wertrationalen Entscheidungen gedacht worden, wobei die Wertrationalität die Mittel der Erziehung begrenzt, insofern sie deren Legitimität im Lichte ihrer Ziele bestimmt. In der pädagogischen Semantik findet sich diese Figur prominent in der kantischen Antinomie von Freiheit und Zwang, die den Respekt gegenüber der Autonomie des Schülers und seiner Lernprozesse betont. Dem gesetzten Wert „Autonomie“ bzw. „Mündigkeit“ haben sich die Mittel unterzuordnen. Im 20. Jahrhundert ist das Verhältnis von Wert- und Zweckrationalität in der strukturanalytischen Professionstheorie profiliert ausbuchstabiert und auf das Feld der Pädagogik übertragen worden. Der Unterricht erweist sich als ein gesellschaftlicher Sinnbezirk, in dem das Verhältnis von Wert- und Zweckrationalität eine besondere professionsethisch genormte Gestalt gewinnt, die von anderen Formen der Personbeeinflussung (Werbung, Mission, Indoktrination) zu unterscheiden ist.

Dass die Kommunikation im Unterricht durchgängig von einer wertrationalen Orientierung dirigiert wird, zeigt sich in der Sozialdimension, also dort, wo der Übergang zur themenbezogenen Kommunikation zu bewerkstelligen ist. Die Herstellung von Aufmerksamkeit und Kooperationsbereitschaft in der Form von Motivierungs- und Disziplinierungskommunikation nimmt einen hohen quantitativen Anteil im Gesamtverlauf einer Lehreinheit ein. Um der Antinomie zu entgehen, wird in einen anderen Modus der Kommunikation gewechselt. Dieser ist durch einen normativen Ordnungsrahmen geprägt, in dem die Wahrung der Autonomie der Schüler hinter die Obligationen zurücktreten kann, die aus ihrer Mitgliedschaftsrolle resultieren.

Pädagogische Kommunikation in der Form Unterricht konstituiert sich also als Einheit der Differenz zweier Kommunikationsgattungen,⁸ die sich wechselseitig zugleich bedingen und irritieren. In der Wahl der Mittel freilich folgen sie unterschiedlichen Rechtfertigungsordnungen. Im einen Fall zielt die Kommunikation auf die moralfreie Bestimmung von Lernen, im anderen Fall auf die rigide Herstellung der Bedingungen seiner Ermöglichung durch die Motivierung und Disziplinierung der Aufmerksamkeit. Genau in diesem Sinne wäre von „kontrolliertem Laissez-faire“ im Unterricht zu sprechen.⁹

8 Die pädagogische Tradition war sich dieser Differenz durchaus bewusst: Sie hat Erziehung immer wieder als Stufenmodell konzipiert, das bei Kant von der Disziplinierung über die Kultivierung und Zivilisierung bis zur Moralisierung reichte und bei Herbart von der Regierung über Zucht zur Sittlichkeit verlief.

9 Vor dem Hintergrund dieser Einsicht wäre die jüngst aufgebrochene Kontroverse um die „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“ (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Tenorth, 2006) wieder aufzunehmen. Aus der Sicht einer kontingenzgewärtigen Beschreibung von Unter-

In der Zeitdimension schließlich lässt sich zeigen, dass die Flüchtigkeit der pädagogischen Interaktion im Klassenzimmer durch Anlage eines *Gedächtnisses des sozialen Systems Unterricht* kompensiert werden muss. Die kognitiven, normativen und sozialen Erwartungen, die mit den Themen des Unterrichts verbunden sind, werden über Unterrichtsstunden, Lehrinheiten, Schuljahre in der Klassengemeinschaft präsent gehalten, damit in der Kommunikation rekursiv auf sie Bezug genommen werden kann. Vor diesem Hintergrund wäre dann auch das Wirkungsproblem des Unterrichts theoretisch wie empirisch neu zu bestimmen. Dass Unterricht nicht auf kurzfristige Wirkungen setzen, sondern nur *in the long run* durch Retention eine „zeitliche Fernwirkung“ (Luhmann) entfalten kann, scheint gewiß: Die Wirkung von Erziehung (Effektivität) jedenfalls lässt sich durch punktuelle Messungen nach kleinformatischen Instruktionsversuchen nicht bestimmen.

Eine kommunikationstheoretisch fundierte und systemtheoretisch informierte Unterrichtstheorie eröffnet Perspektiven für die empirische Bildungsforschung, die über eine bloße Evaluationsfunktion hinausführen. Vergleiche mit anderen Formen der Institutionalisierung pädagogischer Kommunikation, wie sie im Rahmen unserer Untersuchung bereits explorativ am Beispiel des „Workshops“ in der außerschulischen Jugendbildung und der „Führungen“ in KZ-Gedenkstätten gezogen wurden (Meseth, 2008; Proske & Radtke, 2007), zeigen Unterschiede in der Anordnung und Ausgestaltung der sachlichen, sozialen und zeitlichen Dimensionen des Pädagogischen. Sie können Auskunft darüber geben, wie die pädagogische Einflussnahme auf Personen mit unterschiedlicher Zielsetzung und Gegenständen operativ vollzogen und gerechtfertigt wird. Ähnliches wäre auch in international-vergleichender Perspektive zu untersuchen. Hier stellt sich die Frage, inwiefern sich die normative Ordnung öffentlicher Erziehung, wie sie für den deutschsprachigen Erziehungskontext rekonstruiert wurde, von Ordnungen in anderen (nationalen) Kontexten unterscheidet, die anderen Erziehungstraditionen folgen (vgl. Oelkers, 2009).

Der Vergleich von Formbildungen im symbolisch generalisierten Kommunikationsmedium Erziehung in unterschiedlichen pädagogischen Feldern und nationalen Kontexten eröffnet zudem die Möglichkeit, Vernetzungen zwischen schulischer und außerschulischer Erziehung zu identifizieren und so das Wirkungsgefüge öffentlich verantworteter Erziehung institutionenübergreifend und sequentiell in den Blick zu nehmen. Zudem gäben die normativen Orientierungen, die das operative Geschehen dirigieren, Auskunft über die je spezifische Rechtfertigungsordnung des Pädagogischen und seiner empirischen Realität.

richt erscheint die Erwartung als pädagogische Wunschkommunikation, dass Motivierung und Disziplinierung mitlaufende Leistungen der Schule seien, die sich im Modus des „Erziehenden Unterrichts“ einerseits aus den „kognitiven Herausforderungen ihres Bildungsprogramms“ ergäben (Baumert & Kunter, 2006, S. 469-520) und andererseits aus der „sozialen Gestalt des Unterrichts selbst“, also aus den dort etablierten Regeln und Umgangsformen, (S. 473) folgten. Eine solche Position übersieht, dass die Bereitschaft für ein auf den Gegenstand bezogenes Lernen auch in den höheren Klassen nicht vorausgesetzt werden kann (vgl. Helsper, 2007).

Literatur

- Baecker, D. (2005). *Form und Formen der Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Bergmann, J., & Luckmann, T. (1999). Moral und Kommunikation. In Dies. (Hrsg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral. Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation* (S. 13-36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 869-887.
- Dinkelaker, J. (2007). Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 199-213.
- Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.+
- Heitger, M. (2004). *Bildung als Selbstbestimmung*. Paderborn, München, Wien & Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567-579.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemäße Erziehung: Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hogrefe, J., Hollstein, O., Meseth, W., & Proske, M. (2012). Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1(1). (im Erscheinen)
- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199-232). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kade, J. (2010). Aufmerksamkeitskommunikation. Zu einem erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff. In K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 75-99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, J., & Seitter, W. (Hrsg.) (2007). Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen (2 Bde.). Bd. 1: *Pädagogische Kommunikation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kalthoff, H., & Falkenberg, M. (2008). Kommunikation unter Anwesenden: Lehrer – Schüler – Medien. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie* (Bd. 2, S. 909-930). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kalthoff, H., Hirschauer, S., & Lindemann, G. (Hrsg.) (2008). *Theoretische Empirie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 765-773.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 125-143.
- Krummheuer, G. (2002). Eine interaktionistische Modellierung des Unterrichtsalltags – entwickelt in interpretativen Studien zum mathematischen Grundschulunterricht. In G. Breiden-

- stein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 41-59). Opladen: Verlag Leske + Budrich.
- Lindemann, G. (2009). *Das Soziale von seinen Grenzen her denken*. Weilerswist: Verlag Velbrück Wissenschaft.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Lüders, M. (2004). Können Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht evolutionstheoretisch erklärt werden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 235-247.
- Luhmann, N. (1962). Funktion und Kausalität. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 14, 617-644.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11-40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1981). Wie ist soziale Ordnung möglich? In Ders., *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* (Bd. 2, S. 195-285). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2004). Sinn, Selbstreferenz und soziokulturelle Evolution. In G. Burkard & G. Runkel (Hrsg.), *Luhmann und die Kulturtheorie* (S. 241-289). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Meseth, W. (2008). Schulisches und außerschulisches Lernen im Vergleich. Eine empirische Untersuchung über die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus im Unterricht, in außerschulischen Bildungseinrichtungen und Gedenkstätten. *Kursiv. Journal für politische Bildung*, 1, 74-83.
- Meseth, W., & Proske, M. (2010). Mind the Gap. Holocaust Education in Germany between pedagogical intentions and classroom interaction. *Prospects. Quarterly Review of Comparative Education*, 40(2), 201-222.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“. In dies. (Hrsg.), *Zur Bedeutung der Theorie des Unterrichts* (S. 223-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nassehi, A. (2003). *Geschlossenheit und Offenheit. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Nassehi, A. (2008). Rethinking Funktionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie* (S. 79-106). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Nassehi, A., & Saake, I. (2002). Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Schulforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 31(1), 66-86.
- Nunner-Winkler, G. (2009). Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 528-548.
- Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Oelkers, J. (2009). Erziehung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Klee, S. Laracher & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 248-262). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Parsons, T., & Shils, E. (1951). *Towards a General Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pauli, C., & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video-Surveys zur verbalisierten Unterrichtsforschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 774-798.

- Proske, M. (2003). Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht. In D. Nittel & W. Seitter (Hrsg.), *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge* (S. 143-164). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Proske, M. (2006). Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In I. Mammes, S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *Schulforschung- Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 141-154). Innsbruck/Wien/Bozen: Studien-Verlag.
- Proske, M. (2007). Der Lernort Schule, die Form Unterricht und die Aufgabe, eine politische Identität zu entwickeln. *Kursiv. Journal für politische Bildung*, 3, 20-27.
- Proske, M. (2009a). Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 796-814.
- Proske, M. (2009b). Moralerziehung im Geschichtsunterricht. Zwischen expliziter Vermeidung und impliziter Unvermeidlichkeit. In J. Hodel & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik*, 07 (S. 44-53). Bern: h.e.p. Verlag.
- Proske, M., & Radtke, F.-O. (2007). *Der Umgang mit den Paradoxien politisch- moralischer Erziehung. Eine vergleichende Untersuchung in zwei Institutionalisierungsformen pädagogischer Kommunikation*. Projektarbeitsbericht 2005-2007 an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/DFG_Abschlussbericht_10-07.pdf [10.11.2011].
- Radtke, F.-O. (2010). Paradoxien Interkultureller Pädagogik. Oder: Wie sieht's aus mit eurer Identität? In A. Hirsch & R. Kurt (Hrsg.), *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen* (S. 145-174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Scheunpflug, A. (2004). Das Technologiedefizit – Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 65-87). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Schiele, S., & Schneider, H. (1977). *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Schneider, W.-L. (2004). Die Unwahrscheinlichkeit der Moral: Strukturen moralischer Kommunikation im Schulunterricht über Nationalsozialismus und Holocaust. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Schule und Nationalsozialismus: Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts* (S. 205-234). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Stäheli, U. (1998). Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik. *Soziale Systeme*, 4(2), 315-340.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 573-582.
- Vanderstraeten, R. (2004). Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 54-67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abstract: By now it is certainly undisputed in research on education and instruction that teaching constitutes a complex event characterized by a double contingency the effect of which cannot be determined causally. It remains disputable, however, what this insight implies for both empirical research and for a theory of instruction. Subsequent to recent developments in the social sciences, the authors suggest that "emergence constellations" of teaching be made the focus of empirical research. In the light of results provided by a research project sponsored by the German Research Association, considerations regarding an empirically substantial theory of instruction are outlined. This theory claims to grasp the operative happening in the classroom while being aware of both the contingency and the pedagogical nature of instruction-related communication.

Anschrift der Autoren

Dr. Wolfgang Meseth, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Postfach 11 19 32, Nr. 111, 60054 Frankfurt a.M., Deutschland
E-Mail: w.meseth@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Matthias Proske, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, Deutschland
E-Mail: m.proske@uni-koeln.de

Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Postfach 11 19 32, Nr. 111, 60054 Frankfurt a.M., Deutschland
E-Mail: F.-O.Radtke@em.uni-frankfurt.de